



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 12, תשפ"ג, 2023

ניתן לקריאה באתר כתב העת
https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education

טיפול מיומנויות רפלקטיביות כגשר ללמידה רגשית חברתית

דולי אליהו-לוי, סיגל חן

תקציר

מטרתו של מחקר זה היא לבחון תהליכים רפלקטיביים של סטודנטים בקורסים אקדמיים, מתוך מודעות לתהליכי החשיבה הגבוהים שהם נדרשים להם בקורסים אשר משמשים גשר להתפתחות חברתית, רגשית ואקדמית. במחקר השתתפו 48 סטודנטים שלמדו בשני קורסים לתואר ראשון במכללה גדולה במרכז הארץ. במחקר נותחו תלקיטים רפלקטיביים שהוגשו לאתרי הקורסים.

ניתוח ממצאי המחקר חשפו שתי תמות עיקריות: (1) תובנות אישיות (2) תובנות מקצועיות. בחינת התובנות האישיות מלמדת אותנו כי התהליכים הרפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה חיוניים להגברת המודעות האישית, הניהול הרגשי וכישורי הלמידה השיתופית של הסטודנטים. בחינת התובנות המקצועיות מלמדת כי הסטודנטים טיפחו יכולות נתינת מענה לשוניות בכיתה, לניהול עצמי, לשילוב עקרונות של למידה חברתית-אישית ולקיום אינטראקציה בחדר המורים עם העמיתים.

למחקר זה תרומה תאורטית ופרקטית חיונית ליישום תהליכי הוראה המשלבים רפלקציה מסדר חשיבה גבוה כחלק מהכשרת פרחי הוראה לחיזוק ולביסוס המקצועיות, החוסן והרווחה הנפשית של מורי העתיד.

רקע תאורטי

מחקר זה בוחן פיתוח תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה בקרב מתכשרים להוראה. אופיו של הידע האקדמי בהכשרת מורים הוא עיוני ומעשי, כשהתפיסה המקובלת היא רפלקטיבית-רציונלית המדגישה ניווט חשיבה מסדר גבוה בתהליכים של יצירת ידע (Chen, 2022).

פיתוח חשיבה מסדר גבוה בקורסים אקדמיים בהכשרת מורים, חשוב לסטודנטים שכמורי העתיד יישענו פחות על פרקטיקות מסורתיות של שינון, חיקוי, אימון ופסיביות של התלמידים, ויעצימו יותר פרקטיקות הוראה חדשות המושתתות על למידה פעילה מתוך התנסות, ויובילו את התלמידים לרמות גבוהות של חשיבה אישית וחברתית (הדר וצבירן, 2018). הדוגלים בחינוך לחשיבה מסדר גבוה מדגישים בדרך כלל אחת או יותר מהתכונות האלה: למידה פעילה, למידה שיתופית, הכרה בסגנונות למידה מגוונים, התאמת תוכניות הלימודים לתחומי העניין של התלמידים, מתן מענה להיבטים חברתיים-רגשיים בלמידה וקישור בית הספר לחיי הקהילה (Leighton, 2011). העיסוק בפעילות החשיבה עצמה מתקיים בשלב הרפלקטיבי, משמע, בשלב הרפלקטיבי החשיבה עצמה הופכת למושא התבוננות וניתוח (זוהר, 2020).

תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה

כבר בסוף האלף הקודם הסתבר כי אחד מייעדיה העיקריים של ההוראה הוא פיתוח לומד בעל מכוונות עצמית (Self-regulated learning) ויכולות רפלקטיביות (בירנבוים, 2011; Veenman, 1997);

מחקרים רבים הצביעו, שלומדים אשר התנסו בתהליכי חשיבה גבוהים כמו תהליכים רפלקטיביים, דנו יותר בפעולות של בדיקה עצמית והפגינו הבנה עמוקה יותר של חומר הלימוד בהשוואה לקבוצות שלא הסתייעו באסטרטגיות הדוגלות בחשיבה מסוג זה (Zohar & Peled, 2008; Kaberman & Dori, 2009). תהליכים רפלקטיביים מאפשרים ללומדים להיות מודעים לתהליך הלמידה שלהם ולשלוט על אופן קבלת החלטות, אגב הפעלת תשומת לב לתהליך הלמידה השלם החורג מתחום הלמידה הספציפי. תהליך זה מצריך מגוון החלטות במהלך הלמידה ומספק את הכלים להתמודד עם קשיים, מתוך חשיבה על פתרונות מוצלחים ומגוונים שיהיה אפשר לשחזרם בעתיד (Ben-David & Orion, 2013; Zohar & Barzilai, 2015; Perry et al., 2019).

חשיבה מסדר גבוה נוטה להיות מורכבת. היא כרוכה בקריטריונים ובפתרונות מרובים, ולעיתים קרובות גם בחוסר ודאות. מכאן שהיא איננה אלגוריתמית. חשיבה מסדר גבוה נוגעת למיומנויות חשיבה כגון יישום, ניתוח, הערכה ויצירה ולהכרה של אסטרטגיות חשיבה כגון: שאילת שאלות, טיעון, השוואה, זיהוי רכיבים וקשרים, הסקת מסקנות, מיווג מידע, העלאת השערות, העלאת מגוון נקודות מבט וחשיבה רפלקטיבית (זוהר, 2020; Ben-Chaim et al., 2019).

זאת ועוד, מחקרים נוספים עמדו על הקשר בין תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה לבין הבנה מעמיקה שמתוכה הלומד מפעיל את הידע שרכש בהקשרים חדשים. כלומר, תהליך זה מסייע ליישום ולהעברה (transfer) של הנלמד באמצעות הלומד עצמו. הוא מסייע ללומד להיות מודע לאמונותיו, הניכרות לעיתים קרובות מן הדרך שבה הוא תופס מצבים שונים בלמידה, למשל, התמודדות עם קשיים, ויסות עצמי, ניהול זמן, התמודדות עם גיוון ומצבים של אי ודאות בנוגע לידיע (Zohar & Ozturk, 2017; Veeman et al., 2006; Wilson & Bai, 2010; Barzilai, 2013).

יתרה מכך, התהליך הרפלקטיבי עשוי להשפיע על עיצוב האמונות והתפיסות הפדגוגיות הסמויות המשפיעות באופן ישיר על ההוראה. כדי להשיג זאת חשוב לכלול בהתנסות הפרקטית במהלך ההכשרה רכיבים של הבניית תהליכים רפלקטיביים מורכבים: אמונות בנוגע להוראה ורכיביה ועמדות שונות ביחס אליהן (אדלר ואח', 2017; Osterman & Kottkamp, 2004; Korthagen, 2004).

זוהר (2016), מציינת את המיומנויות הנדרשות ליישום חשיבה רפלקטיבית: (1) תכנון - קביעת מטרות, בחירת אסטרטגיה מתאימה. (2) ניטור - מודעות ובחינה של תהליכי החשיבה בעת הלמידה (3) הערכה של תהליכי החשיבה והלמידה, המתבצעת עם תום תהליך העבודה באמצעות רפלקציה והערכה עצמית העשויים להביא להמלצות אופרטיביות בנוגע ללמידה.

למידה חברתית רגשית (SEL)

למידה רגשית-חברתית היא למידה של מיומנויות ותפיסות רגשיות וחברתיות שעשויות לשמש בהקשרים חברתיים מגוונים ובסיטואציות שונות בחיים כגון מערכות יחסים במקום העבודה ובמסגרות דומות (שפרלינג, 2018). הסל הרגשי כולל אמפתיה, עבודת צוות, קבלת החלטות מושכלת, ויסות, התמדה, התמודדות עם כישלון ועוד. מחקרים (Jes et al., 2019; Blyth et al., 2018; Jones & Kahn, 2017) שבחנו התפתחות חברתית, רגשית ואקדמית הוכיחו כי התפתחות חברתית, רגשית, קוגניטיבית, לשונית ואקדמית שלובות זו בזו ומשפיעות יחד על הישגים אקדמיים, על בריאות גופנית ונפשית, על רווחה כלכלית ועל מעורבות אזרחית. כמו כן, למידה חברתית-רגשית מתרחשת בתוך מערכות מורכבות, עשירות ותומכות המושפעת מהנוף החווייתי והקונטקסטואלי של הלומדים. את מערך הגישות והתוכניות שפותחו במהלך השנים אפשר ליישם בסביבות למידה פורמליות ובלתי פורמליות מן הילדות המוקדמת ועד לגיל הרך.

יתר על כן, הוכח כי טיפוח יכולות חברתיות רגשיות אצל לומדים יכול לנבא שיפור בהישגים אקדמיים, להפחית מצבי לחץ, לשפר התמודדות עם משברים, להאיץ מוביליות חברתית ולהשפיע על פניות ללמידה ועל כשירותם המנטלית והנפשית של הלומדים. מלבד זאת, למידה שיתופית מחייבת ביטוי עצמי מילולי אשר תורם לגיבוש הידע האישי והקבוצתי. לפיכך, למידה רגשית-חברתית זכתה לתשומת לב רבה בעשור האחרון והיא כוללת מספר גדול של מושגים ותאוריות מארגנות של כישורים ומיומנויות רלוונטיים (שפרלינג, 2018).

ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) כוללים בלמידה רגשית-חברתית שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות: ויסות עצמי קוגניטיבי - בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית; תהליכים רגשיים - מודעות רגשית, ביטוי רגשי אסדרת התנהגות, אמפתיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות; מיומנויות חברתיות/בין-אישיות - הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו-חברתית.

ניתוח ממצאי המחקר חשפו חיזוק של שתי תמות עיקריות: (1) תובנות אישיות (2) תובנות מקצועיות. בחינת התובנות האישיות מלמדת אותנו כי חשיבת העל והכתיבה הרפלקטיבית והמטא-קוגניטיבית חשובה להגברת המודעות האישית, הניהול הרגשי וכישורי הלמידה השיתופית של הסטודנטים. בחינת התובנות המקצועיות מלמדת כי הסטודנטים טיפחו יכולות נתינת מענה לשונויות בכיתה, לניהול עצמי, לשילוב עקרונות של למידה חברתית-אישית ולקיום אינטראקציה בחדר המורים עם עמיתים.

שאלות המחקר:

1. כיצד תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה מקדמים תובנות אישיות כחלק מתהליך למידה חברתית-רגשית?
2. כיצד תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה מקדמים תובנות מקצועיות כחלק מתהליך למידה חברתית-רגשית?

שיטת המחקר

מחקר זה הוא מחקר איכותני המתבסס על יכולתו של החוקר להפנים את מורכבות החוויה הלימודית הנחקרת והקונטקסט שלה. החוקר מהווה כלי פרשני למציאות, ופרשנותיו נגזרות מן ההקשרים השונים שבתוכם פועלים משתתפי המחקר, אשר חושפים את המשמעויות, הפרשנויות והדקויות המוענקות למציאות (Guba & Lincoln, 2008). תפקיד החוקר לחקור את התופעות, לפרש אותן ולהעניק להן משמעות, וכך לאפשר לימוד מעמיק של התהליך הנחקר (Lincoln, 2000) (Denzin & Lincoln, 2000). ההיבט הפרשני-איכותני מסייע לחוקרות בחקר החוויות שחוו הסטודנטים הנחקרים.

משתתפי המחקר, ארבעים ושמונה סטודנטים וסטודנטיות בגילאי 25-34, מהווים קבוצה מגוונת מבחינה חברתית, תרבותית, לאומית, דתית ומגדרית. מבחינה מגדרית יש בקרב הלומדים בקורסים רוב נשי המהווה כשני שלישים ממשתתפי המחקר. הסטודנטים לומדים במכללה גדולה במרכז הארץ ובמסגרת מחקר זה השתתפו בשני קורסים לתואר ראשון בחינוך: חלקם בקורס 'תהליכי הערכת שפה בבית הספר העל-יסודי', ואחרים בקורס 'חקר השיח'. מרצות הקורס הן החוקרות.

המחקר מבוסס על נתונים שנאספו בידי החוקרות, לאחר פרסום ציוני הקורסים, ולאחר הסכמת המשתתפים לשימוש בתהליכים הרפלקטיביים שכתבו במהלך הלמידה לצורכי מחקר. אחת החוקרות לימדה סמינריון בנושא חקר השיח. השנייה לימדה קורס דיסציפלינרי בחוג ללשון עברית בנושא 'תהליכי הערכת שפה בבית הספר העל-יסודי'. שתי החוקרות ביססו את ההוראה בכיתה על פרקטיקות משותפות מבוססות עקרונות SEL: טיפוח קשר אישי בין הסטודנטים למרצות, ומתן משוב רציף, ומכאן, חיזוק תחושת מסוגלות.

ממצאי המחקר נאספו מתוך בלוגים רפלקטיביים באתר המודל של הקורסים. הבלוג האישי היווה מרחב משותף למרצה ולסטודנט. נכללו בו כתיבה ופרשנות לתהליכים המתרחשים בשיעורים אגב התייחסות הדדית של המרצה והסטודנט או הסטודנטיות לשאלות רפלקטיביות שעלו במהלך השיעור. הבלוג הזמין כל אחד מן המשתתפים לחשוף תובנות, הערות או הבהרות, לשתף בידע ולנהל שיח תוך-אישי (רימור וקוזמינסקי, 2004).

סביבת הלמידה בשני הקורסים שימשה בסיס למחקר קוהרנטי אחד וכללה היבטים תאורטיים ויישומיים זהים: (1) שני שיעורים יועדו ללימוד תיאוריית ה-SEL ועקרונות של הוראת SEL, המושתתים על מאמרי מפתח בתחום ה-SEL (Casel, 2021; 2013). כתיבת ארבע רפלקציות בבלוג אישי אשר היוו 20% מהציון הסופי בכל אחד מהקורסים. בבלוג, הסטודנטים תיעדו תהליכים וחשפו אמונות, מחשבות, הסתייגויות ותובנות, על אודות נושא השיעור והקשריו האישיים והמקצועיים. הבלוג האישי אפשר למרצות להגיב ללומה, להרחיב את נקודות המבט ולהעמיק הזדמנות ללמידה (Yang & Chang, 2012). לטענת רימור וקוזמינסקי (2004), כתיבה בבלוג מקדמת תהליכים רפלקטיביים מסדר חשיבה גבוה, ובו בזמן מזמנת לסטודנטים התבוננות בשינויים בדרך החשיבה ובמידת ההתקדמות.

שני הקורסים נבדלים זה מזה בתוכנם. הסמינריון 'חקר השיח' מפגיש את הסטודנטים עם כלים לשוניים סגנוניים לניתוח בלשני-פרגמטי לצורך חקר טקסטים כתובים ודבורים. הקורס 'תהליכי הערכת שפה בבית הספר העל-יסודי' מתמקד בעקרונות הערכה חלופיות הדוגלת בתפיסה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה.

עיבוד נתוני המחקר מושתת על ניתוח תוכן פרשני, המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית של הסטודנט אגב התייחסות לתיאורים של מאפייני הלמידה, הידע, הקשיים, התפיסות, האמונות והפעולות שלהם במשך הלמידה, המשלבת היבטים רגשיים-חברתיים (Creswell, 2012). התלקיטים נאספו ונותחו בידי כל אחת מהחוקרות בתוך זיהוי תמות מרכזיות ומציאת קשרים ביניהן. העיבוד התבסס על ניתוח תוכן המתמקד במה שהסטודנטים אמרו במילים ובתיאורים בתלקיט, וכך הציגו את דבריהם (Braun & Clarke, 2006).

בשלב הראשון של ניתוח הממצאים, כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את מקבץ הנתונים הגדול שכלל את כל תמלילי הבלוגים הרפלקטיביים. בשלב השני, כל אחת מהחוקרות קראה שוב את הטקסטים במטרה לזהות ולזקק את התמות המרכזיות, וכדי לקבוע לאיזו תמה שייך המקטע בהתאם למטרות המחקר. בשלב השלישי, קבעה כל אחת מהחוקרות את הנושאים החוזרים אשר יהוו תמות מרכזיות והתאימה את המקטעים לתמות. בשלב הסופי, התקיים דיון בין החוקרות ונעשתה בדיקת המהימנות בין שתייהן. במקרים בודדים שבהם התגלו חילוקי דעות, התקיים דיון עד לגיבוש הסכמה. המהימנות בין השופטות עומדת על 84%.



במחקר זה התקבל אישור מוועדת האתיקה של המוסד האקדמי - אישור מס': 2020090601. מחקר איכותני חוקר בני אדם ועוסק בהיחשפות למצבים עדינים, רגישים, ולעיתים אף פגיעים (קסן וקרומר-נבו, 2010). החוקרות קיבלו את הסכמת המשתתפים להשתתף במחקר, ואיסוף הנתונים החל רק לאחר סיום הקורסים ומתן ציונים סופיים, אצל כל אחת מהחוקרות. מידע רלוונטי נמסר למשתתפים בנוגע למטרות המחקר ומהלכו, במטרה להתגבר על דילמות אתיות שיכולות להיווצר בעת ביצוע המחקר.

ממצאים ודיון

ניתוח הרפלקציות של הסטודנטים חשף שתי תמות עיקריות: (1) תובנות אישיות: ניהול עצמי בהוראה; אינטראקציה בין-אישית-ניהול רגשי; למידה שיתופית. (2) תובנות מקצועיות: מתן מענה לשונויות בכיתה, שילוב עקרונות רגשיים בהוראה, אינטראקציות עם צוות המורים. בכל אחת מן התמות, הממצאים חושפים נקודות חוזק וקשיים בתהליך הלמידה.

1. תובנות אישיות

נראה כי התהליכים הרפלקטיביים בשני הקורסים מדגישים ומקדמים התייחסויות רגשיות לתהליך שעברו הסטודנטים. אמירותיהם מבטאות את תרומת האקלים החברתי בקורסים ללמידה ולחשיבה. בחלק זה מתחדדת יכולת העבודה של הפרט במסגרת קבוצתית, אשר מתבטאת בהגברת המודעות האישית ללמידה.

1.1 ניהול עצמי בהוראה

התהליך הרפלקטיבי אפשר ללומדים מודעות ושליטה על קבלת ההחלטות והתבוננות דיאכרונית ביקורתית על תהליך הלמידה:

הקורס שם דגש על למידה רפלקטיבית כחלק משמעותי בתהליך הלמידה וההוראה. למדנו והתנסו בכתיבת רפלקציה על כלל חמשת שלביה. לפני השיעור התפיסה שלי לגבי רפלקציה הייתה כי היא עיבוד של חוויה שהייתה כלומר עיסוק רק בעבר. בקורס נתחדש לי שרפלקציה עוסקת גם בהווה וכי עליי להתייחס לשאלה שמעניינת אותי כרגע ולהתמקד בה. הרפלקציות פיתחו את המודעות שלי על נושאים בהם אני טוב ובאיזה נושאים אני מתקשה ולאילו תחומים אני מתחבר יותר (איתמר).

נראה כי התהליך הרפלקטיבי, למרות מורכבותו והקשיים שמלווים בהוראתו, העניק לאיתמר כלים והזדמנויות להתמודדות עם קשיים, זיהוי נקודות חולשה וחשיבה על פתרונות מגוונים. השינוי התפיסתי אודות הרפלקציה מתבטא אצל איתמר בהבנה שתהליך רפלקטיבי מתמשך על ציר זמן עבר-הווה-עתיד ויכול לבחון כל שאלה הרלוונטית להווה ולעתיד. יתרה מזאת, התהליכים הרפלקטיביים חידדו את המכוונות העצמית של איתמר "המודעות שלי על נושאים בהם אני טוב ובאיזה נושאים אני מתקשה". ממצאים אלה מעידים שאיתמר גיבש לעצמו המלצות אופרטיביות וידע מקצועי פעיל וייחודי לו. הוא בונה ומעצב לעצמו סגנון ומודעות, לפי נטיותיו בעת קבלת החלטות (זוהר, 2016).

אנו עדים לתהליך "השתקפות דיאלוגית" (Johns, 2002; Haneda, Teemant, & Sherman, 2017) שבמהלכו הסטודנטים מקיימים דיאלוג פנימי המשקף התלבטות מה נכון ומה חשוב עבורם והפעלת שיקול דעת בתהליך קבלת ההחלטות. ההכוונה העצמית וההבנה מאפשרים חקירה של התאמת הפרקטיקה למציאות. הרפלקציה של אליה ממחישה את התהליך:

כסטודנטית וכמורה לעתיד אני כותבת יומן רפלקטיבי, מציפה את מחשבותיי ורגשותיי וכן מנסה למצוא פתרון לבעיות שנתקלתי. מבחינתי, הכתיבה הרפלקטיבית היא משמעותית בניהול עצמי בהוראה. התהליך הרפלקטיבי אפשר לי להתמודד עם הלחצים בהתנסות בבית הספר, לא לקרוס ולא לוותר. למדתי לבקש עזרה או להתייעץ עם עמיתים, אני מבינה שזה לא מעיד על חוסר רצינות (אליה).

נראה כי אליה מצליחה לזהות את החזקות שלה ולנהל סיטואציות אגב התמודדות עם אתגרים אקדמיים בתהליך הלמידה שלה, ועם אתגרים פדגוגיים בבית הספר. כישורי הניהול העצמי מאפשרים לקבל החלטות, לנקוט בהערכה ופרשנות רציונלית ולהסיק מסקנות לעתיד לבוא. זאת בדומה לקביעה של שאבני (Shabani, 2016), לפיה, מנקודת מבט חברתית-תרבותית, דיאלוג, רפלקציה והתייעצות עם עמיתים מבטיחים למידה והתפתחות. התהליך הרפלקטיבי הרציף והמתמשך בקורס אפשר גם לניב אזור בטוח ללמידה:

השיח במהלך השיעורים היה פתוח ומלמד. סביבת הלמידה הרפלקטיבית אפשרה לי להרגיש בטוח, ותמיד ניתן לנו המקום להתבטא ולומר את דעותינו מבלי לחשוש מה יהיו התגובות. אהבתי שנתנו לנו אפשרות לפתוח את החשיבה ולא לקבע את המחשבה בנושא (ניב).

ניב מבטאת תפיסה לפיה המרחב של הבלוג האישי הרפלקטיבי העניק לה הזדמנות להתבטא ולחשוף עמדות, אמונות ותפיסות ללא חשש מביקורת או תגובה שלילית. האווירה בקורס עודדה אותה לחשוף קשיים וקונפליקטים, להכנות תוכנות אישיות, ללא חשש לרציף המרצה או ביקורת של קבוצת העמיתים. נראה כי סביבת לימודים פתוחה ובטוחה עשויה לסייע ללומדים להתמודד עם מצבים מורכבים מתוך יחס של כבוד אליהם (Wilson & Bai, 2010; Zohar & Barzilai, 2013; Ozturk, 2017). היכולת החברתית-רגשית אצל לומדים מפחיתת מצבי לחץ ומזמנות פניות ללמידה (Jones et al., 2019; Jones & Kahn, 2017).

1.2 אינטראקציה בין-אישית - ניהול רגשי

נראה כי באמצעות התהליכים הרפלקטיביים הסטודנטים מפתחים מודעות עצמית ליכולותיהם ומעמיקים את החשיבה הביקורתית, ובתוך כך בוחנים את ההשלכות של תהליכים אלה על האינטראקציה עם העמיתים:

עברתי תהליך התבגרות עם עצמי, כי תמיד העדפתי לעבוד לבד והיום יש לי פחות התנגדות לעבוד בשיתוף. התוכנות שהפקתי מתוך המפגשים בקורס הן שקודם כול עליי להתייחס יותר בכבוד כלפיי האנשים אשר עומדים מולי גם אם הדעה שלי שונה משלהם. אינני חייבת לחבב כל אהה, אך עליי לנסות ולפתח את התקשורת הבין-אישית שלי. הקורס חישל אותי ולימד אותי שעליי להיות יותר אסרטיבית אם אני רוצה לפתור קונפליקטים. לא לפחד לעמוד על שלי ולומר את שעל ליבך, אך יש צורה ודרך לומר את הדברים (לילי).

התהליך הרפלקטיבי דורש מאמץ המגביר את ההבנה של הלמידה. אנשים עשויים לקחת את ההנחות שלהם כמובנות מאליהן, וכיוון שכן, יהיה להם קשה ליישם את התהליך הרפלקטיבי בצורה מיטבית (Johns, 2002). לילי התמודדה עם הקושי הזה ומעידה על השינויים שעברה. מילותיה של לילי - "תהליך התבגרות עם עצמי" - מעידות על התהליך הרפלקטיבי העמוק שדרש ממנה לעצור, לחשוב ולהפיק תוכנות אישיות חדשות, כשהיא שואלת את עצמה שאלות ומתגברת על הנטיות שאליהן היא מורגלת כמו, לעבוד לבד. נראה שהכתיבה הרפלקטיבית סייעה ללילי לבחון ולהעריך את הפן הלימודי בזיקה לפן החברתי-רגשי ואת תרומת העמיתים בתהליכי הלמידה של כל פרט, גם אם אין הסכמה ביניהם. משמע, הקוגניציה לא פועלת ב'ריק' אלא מושפעת מאוד מהקשר החברתי-רגשי ויודעת לנהל את הרגשות שלה בצורה מושכלת אשר לא ייצרו אנטגוניזם נגדה. הרפו (2008), טוען שהרפלקציה ופעולות קוגניטיביות אחרות דורשות מאיתנו לעצור ולבחון את הפעילות החברתית, התנהגותית, מוסדית שלנו מנקודת המבט של ביקורת עצמית, להקדיש לה תשומת לב ולנסות לבחון בה היבטים של ידע ותוכן פדגוגי חדש. חן, בניגוד ללילי, מבטאת קשיים בתהליך הרפלקטיבי. היא מנהלת עם עצמה שיח גדוש בתחושות שליליות ובתוכנות על איפוק ווויסות התנהגות:

אני יודעת מתוך ניסיון קודם שרגשות של כעס לא אפשרו לי לחשוב בצלילות על צעדי בתוך אינטראקציות אישיות, והתוצאות לתגובות שלי לרוב לא היו חיוביות. אני לומדת מתוך חוויות עבר ומגייסת את עצמי לחשיבה מסודרת, טרם שאני מגיבה במקרים של אי הסכמה עם מי שמולי. אני מרגישה שבאופן יחסי אני יכולה להגיד באופן ישיר, אך לא תוקפני, את שעל ליבי (חן).

חן חושפת חשיבה מטא-קוגניטיבית בנוגע ללמידה שיתופית, ידע ותפיסות של מאפיינים רגשיים-חברתיים הנדרשים לביצוע מיטבי של המשימה. תוך כדי התנסות, היא מבטאת תחושות שמתעוררות אצלה כלומדת - לא מנקודת מבט שיפוטית, אלא מתוך הבנת היכולת שלה לבצע את המשימה הלימודית בצורה משמעותית ומעמיקה. נראה כי

הרפלקציה מסייעת לחן להבנות נורמות התנהגות אשר מאפשרות לה שפה והבנה משותפת עם העמיתים שמולה. בהקשר זה היא מעידה על עצמה שפיתחה פרקטיקה שעוזרת לה לאזן בין מה שחשוב לה לבין הציפייה להגמיש חשיבה, להשתלב, ולשתף פעולה עם עמיתים. זאת בדומה לממצאי המחקר של צ'אנג (Chung, 2021) לפיהם בתהליכים רפלקטיביים הלומדים נדרשים לתשומת לב ולביסוס שפה והבנה משותפת שיגשרו על ההבדלים ביניהם, מתוך שמירת הייחודיות של כל פרט וההתחשבות בדעותיו וברגשותיו.

1.3 למידה שיתופית

למידה שיתופית מאופיינת באינטראקציות חברתיות, פעילות קוגניטיבית, שיתוף ברעיונות וקבלה של ביקורת. הלומדים עובדים יחד כדי לבנות ידע משותף, לחשוף את הידע שלהם ולפתח דיונים מאתגרים ומיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Rimor et al., 2010; Slavin, 2010; Borge et al., 2018). אורית מודעת למסוגלות שלה לעבוד בצוות: עבודת הצוות הרחיבה את החשיבה שלי על כל נושא וסייעה לי בהבנת הנלמד ובעשיית המטלות. אני חושבת שזה אילץ אותי לצאת מהמקום הנוח שלי כי, כשיש עם מי להתלבט ובמי להיעזר קל לי להגיע לתוצאות טובות (אורית).

ניתוח הרפלקציה של אורית חושף קשיים ביציאה מאזור הנוחות, אך עם זאת, היא מעידה כי גמישות ויחס חיובי ללמידה השיתופית מעצימים את התוצרים האקדמיים, מעמיקים את הדיאלוג בין השותפים ואת ההבנה. ייתכן כי האינטראקציה החברתית-לימודית החיובית העשירה את ידיעותיה בתחום הדעת והגבירה את שביעות הרצון שלה. מחקרים (Näykki et al., 2017; Vuopala et al., 2016; Kwon et al., 2014) מוכיחים כי הלומדים תופסים את תהליך שיתוף הפעולה כמועיל למטרות אקדמיות, להיכרות ותמיכה חברתית, להגברת המוטיבציה וליישום בעתיד של תהליכים המושתתים על שיתוף פעולה. הרפלקציה של דבורה מעידה על רמת חשיבה גבוהה המתבטאת בראייה שכלתנית וביכולת ניתוח עובדות:

כאשר שומעים בסבלנות דעה/המלצה של הצד השני, רעיונות חדשים יכולים להתגבש ביחד עד שמגיעים לעמק השווה. הדברים החדשים שלמדתי הם שמיעת דעות שונות, יכולת חשיבה משותפת, ידע תאורטי ופרקטי חדש, פשרה והסכמה שיתופית (דבורה).

הדיווח של דבורה מעיד כי לא תמיד קיימת הסכמה בין השותפים, ולמרות זאת, יש בנייה משותפת מוצלחת של ידע תאורטי ופרקטי חדש. ייתכן כי השילוב בין אלמנטים חברתיים-רגשיים לאלמנטים קוגניטיביים מאפשר יישום מוצלח ומגביר את שביעות הרצון מהתהליך הלימודי המשותף. זאת, בדומה לחוקרים (Cela et al., 2015; Dado & Bodemer, 2017) שבחנו תהליכים של למידה שיתופית במסגרות חינוכיות ומצאו כי יחסי הגומלין החברתיים בין השותפים בתהליך הלמידה לבין רכיבים קוגניטיביים, כמו ויסות עצמי של התלמידים והבנייה המשותפת של ידע, מעניקים למשתתפים קרקע יציבה ופורייה לדינמיקה קבוצתית, לתהליכי שיתוף פעולה וללמידה לאורך זמן. גלית, בניגוד לפתיחות של דנה, מעצימה את מקור הקשיים בלמידה שיתופית הן במאמץ שצריך להשקיע בהיכרות, בהבעת גמישות כלפי דעות אחרות, הן בקצב העבודה והמאמץ הקוגניטיבי שקשור בדיאלוג הלימודי המצריך זמן, סבלנות וסובלנות:

בשיעור נאמר לנו שישנה חלוקה אקראית לחדרים בזום. קצת נלחצתי, כי לא תמיד יש חשק להכיר אנשים חדשים. אני מעדיפה לעבוד וללמוד לבה, להתקדם בקצב שלי, לפעול בדרכים שנוחות לי. לפעמים הצורך להתחשב באחר יכול לעכב ולהקשות על העבודה. בסופו של עניין, ברור לי שבעבודת צוות עם סטודנטית, שאינני מכירה יש סיכוי לעיכובים ולעבודה קשה יותר. גם חששתי לאכזב את שותפתי החדשה (גלית).

למידה שיתופית דורשת כישורים אישיים ובין-אישיים, אבל בעיקר הכרה בחשיבות האינטראקציה עם אחרים וברצון לשתף פעולה במטרה להגיע לתוצר משותף (Wang & Beasley, 2014). המודעות האישית, החשיבה המופשטת וההכללה ברפלקציות של אסנת, דבורה וגלית בנוגע לתהליך הלמידה השיתופית משתקפות בכתיבה הרפלקטיבית שלהן וחושפות סוגים שונים של רגשות ומוטיבציות להתנסות בהתנהלות לימודית הדורשת שיתופיות, התחשבות בצורכי האחר ויציאה מאזור הנוחות.

2. תובנות מקצועיות

אחד מיעדי ההוראה במאה ה-21 הוא פיתוח יכולת רפלקטיבית, שמשמעה אימון יכולת החשיבה של הפרט בתוך ניווט התהליכים הקוגניטיביים שלו. תהליך זה, שנחקר גם כאן, פיתח בקרב הסטודנטים מיומנויות תקשורת חברתיות-רגשיות שהתבטאו ביכולת הוראה אגב מתן מענה דיפרנציאלי לשונות חברתיות, רגשיות, תרבותיות והכוונה עצמית.

2.1 מתן מענה לשונות בכיתה

הקורס חשף אותי לזוויות אחרות. הבנתי שאני מסוגלת להעניק לתלמידים חינוך שמתאים לתקופה ומתאים לצרכים שלהם, לעומת הוראה מסורתית שפונה אל כולם כאילו הם זהים. למשל, בניית מבחן ההישגים הראה לי כיצד אני כמורה יכולה להיות יצירתית יותר, ולאתגר את עצמי ולתת מענה מדויק למשל, לגוון את סוג השאלות במבחן. יש תלמידים שטובים בשאלה פתוחה ואחרים בשאלות סגורות (אליה).

אליה מוכיחה שהיא כמורה לעתיד, תידרש להגיב באופן מעשי ולהתאים את דרכי ההוראה וההערכה לשונות של התלמידים. התפתחותה המקצועית באה לידי ביטוי בשתי רמות: בהיבט המקצועי - במהלך השיעורים ובעת מבחן; בהיבט האישי - בביסוס רמת המסוגלות האישית. אליה מעידה שהקורס האיר לה נקודות מבט חדשות על אוכלוסיית התלמידים המגוונת ועל הצרכים השונים של התלמידים. הבדלים שעשויים להשפיע על סגנון הלמידה, על קצב הלמידה ועל ההתמודדויות המורכבות בלמידה. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם טענתם של טומלינסון ועמיתים (Tomlinson et al., 2003) כי המערכת החינוכית מצפה מן המורים שירחיבו את הידע הפדגוגי שלהם, כך שיוכלו להתאים את דרכי ההוראה וההערכה לצורכי הלמידה המגוונים בכיתה. ובדרך זו להעניק הזדמנות שווה ללמידה ולאפשר לכל התלמידים לעמוד בהישגים הלימודיים הנדרשים.

בחנית התהליכים הרפלקטיביים המלווים בתובנות על משימות הקורס, כמו, שמירה על גיוון מבנה השאלות, בניית מבחן הישגים וטיפוח מודעות לפדגוגיה יצירתית - מעידים על מיומנויות חשיבה גבוהות המתייחסות לא רק לצד הקוגניטיבי, אלא גם לצד הרגשי בלמידה, אשר מטפח תחושה של ביטחון עצמי והצלחה, בניסיון להתאים את מבחן ההישגים המסורתי לקשת רחבה של תלמידים.

אורית וקורל מעידות גם הן על התפתחות של תפיסות פדגוגיות בעקבות מודלינג והתבוננויות פנימיות לאורך השנה, שאפשרו להן לבחון את עצמן כלומדות בקורס וכמורות לעתיד:

כתיבת הרפלקציות גרמה לי לחשוב ולהבין שיציאה מאזור הנוחות והעובדה שהמרצה עודדה אותי לעבוד עם סטודנטים שאני לא מכירה, ופיתחה אצלי תפיסה חינוכית לפיה חלק מהתפקיד שלי כמורה הוא לחבר בין תלמידים שונים האחד מהשני, לא לתת להם לעבוד רק במקום הנוח להם, עם תלמידים דומים להם וחברים שלהם. המפגש והעבודה עם מי שלא מוכר לי אילץ אותי להוכיח לעצמי שאני מסוגלת לשתף פעולה, להתאמץ בתוך המטלה המשותפת, להוכיח את היכולות שלי וזה בדיוק מה שאני כמורה צריכה לעשות בכיתות שלי. אבל בעיקר מה שלמדתי בעבודה בשיתוף פעולה הוא לא להשתלט, לתת לאחר להביע את דעתו, כי יכול להיות שמהרעה שלו יצמח לי עוד רעיון שעשוי לקדם את העבודה (אורית).

מה שיכול לעזור לי בעתיד בתור מורה מעבודה זו, זה לדעת לחלק את התלמידים לזוגות/לקבוצות באופן אקראי כדי שהם יקדמו את ה-SEL - להוכיח את התאוריה, ללמד אותם לעבוד בשיתוף פעולה גם עם תלמידים שהם לא במעגל החברתי שלהם כדי לעודד אצלם התפתחות חברתית רגשית (קורל).

נראה כי התהליך הרציף והממושך של ההתבוננות הרפלקטיבית, העניק לאורית ולקורל הזדמנות לבחון את עצמן כסטודנטיות וכמורות מתוך ניסיון לזהות אילו אסטרטגיות השפיעו עליהן וגרמו לכל אחת מהן לעצב את התפיסה החינוכית שלה. (Zohar & Barzilai, 2015) אורית חשפה ברפלקציה עקרונות של למידה חברתית-רגשית. היא נוכחה לדעת, למשל, שיציאה מאזור הנוחות ושיתוף פעולה עם עמיתים שאינם מוכרים לה, חיזקו את המסוגלות העצמית שלה ושיפרו את הניהול העצמי אגב הגברת המודעות ליכולות החברתיות והקוגניטיביות.

קורל, יוצרת זיקה בין האסטרטגיות, שאליהן נחשפה בשיעור לבין יישום עקרונות של למידה חברתית-רגשית הלכה למעשה, כמובילה פדגוגית בראייה חברתית רחבה. תהליך טיפוח הידע הפרקטי אצל שתיהן, דומה

למתואר במחקרים אחרים (Kennedy, 2006; Hammerness, 2006; Feiman-Nemser, 2011), לפיהם התבוננות רפלקטיבית תורמת לידיעה מתי ומדוע להשתמש באסטרטגיות קוגניטיביות כלליות וספציפיות, מתוך התייחסות להקשרים אישיים ומקצועיים המטפחים תפיסה חינוכית מגובשת.

2.2 שילוב עקרונות רגשיים בהוראה

ההתבוננות הרפלקטיבית סייעה למשתתפים ללמוד ולתכנן יישום מערך כישורים חברתיים- רגשיים למימוש הוראה מיטבית מוצלחת בכיתה:

למדתי לשלב היבטים רגשיים-חברתיים בהוראה בכיתה כדי לרתום את התלמידים ללמידה משמעותית. התהליך הרפלקטיבי אפשר לי לגבש ראייה מחשבתית וביקורתית מתפתחת. התהליכים שעברתי בקורס חישלו אותי והפכו אותי ממורה חסרת ניסיון, למורה שקצת יותר מבינה ובטוחה בעצמה (לילי).

נראה כי יכולות הניהול והוויסות העצמי של לילי מאפשרות לה לתכנן וליישם שילוב של תהליכים חברתיים-רגשיים בהוראה. כמו כן, כישורים אלה מסייעים לה בתהליך קבלת ההחלטות הפדגוגיות מנקודת מבט הוליסטית המתייחסת להיבטים רגשיים-חברתיים וקוגניטיביים כאחד. מילותיה "הקורס הזה חישל אותי" מוכיחות שהתהליך הרפלקטיבי בקורס היה מלווה גם בהיבטים פרקטיים של הוראה והעצמת תחושת המסוגלות המקצועית. ממצא זה נמצא בהלימה לשפרלינג (2018), שלטענתו בתהליך הכשרת המורים יש לחשוף באופן מכוון ומעשי, בפני המתכשרים להוראה, את המיומנויות הנדרשות להטמעת הלמידה החברתית-רגשית.

עדן מתייחסת ברפלקציה ליכולת ההתמודדות שלה עם מתחים וקונפליקטים במרחב הבית ספרי ובחיים עצמם:

מקרים של מתח, ויכוח וקונפליקט יכולים לקרות גם לתלמידים שלי בכיתה, ועליי להיות ערנית לכך ולעזור להם לפתח מיומנויות חברתיות להתמודד עם הבעיות והקשיים וגם להיות פתוחים לדעות של אחרים בלי לותר על הדעה שלהם (עדן).

עדן מוצאת כי פיתוח מיומנויות וכישורים חברתיים בדגש על מצבי קונפליקט, חשובים לאיכות תהליך הלמידה, והם נתפסים על ידה כחלק מתפקידה כמורה. ייתכן, כי התוכנות הרפלקטיביות בנוגע לוויכוחים תורמות לעומק הלמידה כיוון שהתלמידים בקבוצה צריכים להציג את הצד שלהם בקונפליקט מתוך הפגנת תחושה של ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית. האחרים בקבוצה אמורים לפתח משמעת עצמית, יכולת הקשבה ולהגיב בהתאם. טיפוח הלמידה באמצעות יישוב ויכוחים וקונפליקטים מעודדת התנהגות פרו-חברתית וראייה של מורכבות הדברים בפרספקטיבות שונות (Jones & Bouffard, 2012).

2.3 אינטראקציות עם צוות המורים

לילי וחוץ מתייחסות למרחב הארגוני הבית ספרי, כל אחת בבית הספר שבו היא מתנסה. שם הן מקיימות אינטראקציות וקשרי עבודה מקצועיים עם מורים ותיקים ומנוסים יותר שנמצאים בצוות: בהתנסות לא הייתה לי ברירה והתחלתי לעבוד עם צוות חדש שאני לא מכירה בו אף אחד. בהתחלה היה לי מאוד קשה, לא ידעתי כיצד יקבלו אותי ואת רעיונותי, ואט אט הן לומדות לקבל אותי ואת הרעיונות היצירתיים והטכנולוגיים שאני מביאה (לילי).

בחינת התהליך הרפלקטיבי של לילי, מעידה על נקודת מוצא שאין בה בחירה בין אלטרנטיבות, ועל מילוי ציפייה מערכתית מטעם בית הספר. המטרה היא לגבש עבודת צוות, המורכב ממורים ותיקים וסטודנטים מתכשרים להוראה, מתוך שאיפה ורצון לקיים קשרים מקצועיים פוריים. לילי חושפת חששות ואי ודאות מהמפגש עם הצוות המקצועי. היא מציינת בסיפוק ששיתוף הפעולה עם הצוות מאפשר לה לתפוס את מקומה ולחשוף בפני הצוות תהליכי הוראה-למידה בשילוב טכנולוגיה, אשר יכולים לקדם את כולם. לטענת עשור (2003), הצורך בקשר אמפתי ותחושת שייכות מהווה רכיב בסיסי שסיפוקו עשוי לקדם צמיחה, תחושות חיוביות, שביעות רצון וצמצום תחרותיות. מנקודת מבט



רגשית-חברתית נראה שלילי מזהה אצלה את נקודות החוזק בתחום הטכנולוגי. היא מתנהלת במרחב הבין-אישי בצוות, מתוך הפגנת מודעות עצמית, חברתית וכבוד. גם חן מציינת בתהליך הרפלקטיבי את חשיבות עבודת הצוות:

בבית הספר טוב להכיר אנשים חדשים, דעות חדשות, כי עובדים ביחד. החשש של לעבוד עם מישהו שאתה לא מכיר תמיד קיים, אבל זה חשוב לצאת מהקופסה ולהיפתח ולתקשר עם אנשים חדשים שיש להם יותר ניסיון. במהלך ההתנסות למדתי להגיע להסכמה ולהבנה עם העמיתים הוותיקים. גיליתי שלחברי הצוות יש מחויבות ומסירות גדולה (חן).

הרפלקציה של חן מתייחסת לפרקטיקה ולמערכת היחסים בסביבה המקצועית. נראה כי ההתבוננות הפנימית במהלך ההתנסות בשדה החינוכי מחדדת ומדייקת את הבנת היחסים המקצועיים והאישיים בינה לבין המורים הוותיקים. זאת, בדומה לממצאי מחקרם של פרץ ושינמן (2013), לפיו חדר המורים הוא מסגרת למידה בתהליך הכשרת המורים, משום ששם הסטודנטים מתנסים באינטראקציות חברתיות ומקצועיות ומכירים בחשיבות הקולגיאליות ובשרשרת היחסים בין חברי סגל ההוראה. ייתכן כי דבריה של חן "לצאת מהקופסה ולהיפתח ולתקשר עם אנשים חדשים", חושפים תפיסה חברתית-רגשית ומעידים על הצורך להתחדש ברמה האישית והקבוצתית. היא מציבה יעדים ומתארגנת בהתאם, אגב גילויי אחריות אישית, קיום תקשורת רציפה ובניית מערכת יחסים עם הצוות הוותיק. בן פרץ ושינמן (2013) מצאו כי בבתי ספר שבהם מתקיימים שיתוף פעולה מקצועי ותקשורת רציפה ותקינה בין המורים, האקלים הכללי טוב והאוירה בחדר המורים תומכת. עבודת צוות היא מיומנות חשובה לפתרון בעיות מורכבות (Griffin & Care, 2015) עוד עולה מן הרפלקציה של חן שהתרבות הארגונית של בית ספר תומכת בעבודת צוות מערכתית ובשיח רציף שעשוי לטפח אמפתיה, אמון והבנה. פרקינס (2003) Perkins טוען שמהות השיח בבית הספר כארגון היא מכלול האינטראקציות הנוצרות בו: קבלת החלטות, תהליכי משותף, טיפול בקונפליקט, תחושת השיתופיות, יצירת אמון.

סיכום ותובנות

חשיבה רפלקטיבית מעניקה לסטודנטים הזדמנות לעצור, לחשוב, להטיל ספק, לנהל דיאלוג, לבחור בין אלטרנטיבות, ולהחליט איזו מערכת של אמונות, תפיסות ורעיונות מתאימה להם. באמצעות הרפלקציה הסטודנטים מבנים ידע חדש ומהדקים את הקשרים בין מה שלמדו בקורסים שתוארו במחקר לידע אחר באותה דיסציפלינה ובדיסציפלינות אחרות. כך יוכלו להשתמש בידע החדש שרכשו גם בנסיבות מתפתחות ובלתי ידועות.

ממצאי המחקר אפשרו לסטודנטים לגבש תובנות אישיות ותובנות מקצועיות. בחינת התובנות האישיות מלמדת אותנו כי התהליך הרפלקטיבי חיוני להגברת רכיבים של למידה חברתית-רגשית: ניהול עצמי בהוראה; אינטראקציה בין-אישית-ניהול רגשי; למידה שיתופית. הכתיבה, תיאור האירועים והצורך להמשיג את הרגשות והתפיסות עודדו את הסטודנטים לחשוב מחדש על החוויות, לפרש אותן ולבחון את השלכותיהן. במילים אחרות, התהליך הרפלקטיבי אפשר לסטודנטים התבוננות פנימה כשהם בוחנים את הרגשות, התפיסות, הפעולות וההחלטות ומפיקים לקחים שיוכלו ליישם בעתיד כמורים בהקשרי הוראה מגוונים. לפיכך, ניתן להסיק כי תהליך רפלקטיבי מסדר חשיבה גבוה, עשוי להשפיע על התפתחות הזהות המקצועית (Haneda et al., 2017).

נראה שתהליך רפלקטיבי הוא רכיב אינטגרלי בפיתוח המקצועי של המורה במאה ה-21, משום שבאמצעותו מגיעים לתובנות מושכלות בתוך בחינה מתמדת של תהליכי גיבוש ידע תאורטי ופרקטי בשדה החינוכי (טבק וחמו, 2017). עם זאת, כדי להגיע לתובנות, על הסטודנטים לכתוב רפלקציות הכוללות תובנות ורמות חשיבה גבוהות. בלא שלב זה - הרפלקציה תישאר ברמה של תיעוד ולא תוכל להתגבש כתפיסה מנחה (Perry et al., 2019).

בחינת התובנות המקצועיות מלמדת כי הסטודנטים טיפחו יכולות לתת מענה לשונויות בכיתה, לשילוב עקרונות של למידה חברתית-אישית ולקיום אינטראקציה עם העמיתים בחדר המורים. התהליך הרפלקטיבי הדגיש עד כמה חשוב מתן מענה דיפרנציאלי בכיתה והתאמת מסגרת הלמידה, דרכי ההוראה וההערכה לאוכלוסייה מגוונת של תלמידים. כל אלה מגבירים מוטיבציה, מעוררים סקרנות ועניין, מחדדים מיומנויות לימודיות, מעודדים בחירה וחקר.

ממצא זה מצוי בהלימה לטענת קמבר (Kember et al., 2008), כי התאמת דרכי ההוראה וחומרי הלמידה ללומדים, מגדילה את מעורבותם בלמידה ואת המוטיבציה הפנימית להבין את הנלמד.

נראה כי התהליכים הרפלקטיביים העמיקו את רמת המודעות העצמית של הסטודנטים, שהפגינו יכולת הבנה עמוקה יותר של חומר הלימוד. מודעות זו כוללת שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות רגשיות-חברתיות: יסודות עצמי קוגניטיבי; אסדרת התנהגות; הערכה של השונות בקבוצה. עוד ייתכן כי ההתבוננות הפנימית מצד אחד, חשפה תסכול, כעס, אתגרים, חוסר שביעות רצון מתהליך הלמידה בקורסים ומהאינטראקציות בשדה החינוכי ואלצה את הסטודנטים להתמודד ולתור אחר פתרונות המתאימים להם. מן הצד האחר, הרפלקציה העצימה את אחריותם של הסטודנטים בתור מורים בעתיד לשלב גם עקרונות של למידה חברתית-רגשית בכיתותיהם, לשמש מקור של תמיכה, להיות נוכחים, להרגיע, לאפשר אוטונומיה, לשמור על שגרה ולהעניק תחושת שותפות. לשם כך נדרשת היכרות מעמיקה בין הצדדים. (Kundu & Bej, 2021).

במטרה לפתח תוכנות מקצועיות יישומיות נדרשים הסטודנטים לעבור בעצמם תהליך רציף ומעמיק הנוגע לזיהוי וניהול הרגשות שלהם. המציאות מלמדת כי לא כל המרצים בתחומי הדעת מפנים מקום משמעותי לתהליכים רגשיים וחברתיים מסוג זה, אלא ממוקדים בעיקר בתוכני ידע דיסציפלינריים. לפיכך, אנו מוצאות לנכון להדגיש את חשיבות הפן הרגשי-חברתי, לצד החשיבה הרפלקטיבית במסגרת אקדמית, וכחלק אינטגרלי וחשוב של תהליך הכשרת מורים.

למחקר זה מגבלות משום שממצאי המחקר הנוכחי מתבססים על מערך מחקר איכותני המתבסס על מדגם קטן (שקדי, 2011). שנשמעים בו הקולות הסובייקטיביים של סטודנטים משנתונים ב'ג' בלבד במכללה גדולה במרכז הארץ. עם זאת, הידע התאורטי והפרקטי החדש שהצמיח מחקר זה על אודות חיוניות השילוב של תהליכי חשיבה גבוהה כחלק ממהלך ההכשרה של פרחי הוראה ושל פיתוח מקצועי, עשוי לסייע לקובעי מדיניות, מרצים וסטודנטים להגביר את רגישותם להיבטים חברתיים-רגשיים בתהליכי חינוך, להתאים ולטפח את ההוראה לתלמידים השונים זה מזה, ובדרך זו לחזק ולבסס את חוסנם ואת רווחתם הנפשית.

מקורות

הדה, ל' וצבירן, ל' (2018). עיצוב תוכניות לימודים למאה ה-21 - סקירה השוואתית בין-לאומית. סקירה שהוכנה כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס.

קסן, ל' וקרמר-נבו, מ' (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון.

רימור, ר' וקוזמינסקי, א' (2004). בניית ידע מטא-קוגניטיבי בסביבות של טכנולוגיית מידע: ניתוח רפלקציות של תלמידים העוסקים בחיפוש מידע ובבנייה של מסדי נתונים. סקריפט-אוריינות: חקר, עיון ומעש, 7-8, 151-172.

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי בסיס תיאורטי ואמפירי. בתוך ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. <http://education.academy.ac.il/hebrew>.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. רמות.

Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161–3193. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208>

Ben-Chaim, R., Bekerman, Z., & Schwarz, B. B. (2019). Making the Written Text Oral by Collaborating in Argumentation: Towards detecting chavruta processes among ultra-orthodox Learners. In J. Cohen, B. Holtz, & G. Matt (Eds.), *The Oral and the Textual in Jewish Tradition and Jewish Education* (pp, 242–283). Jerusalem: Magness Publishing House.

Blyth, D. A., Jones, S., & Borowski, T. (2018). SEL frameworks—What are they, and why are they important? *Measuring SEL, Using Data to Inspire Practice*, 1(2), 1-9.

- Borge, M., Ong, Y. S., & Ros'e, C. P. (2018). Learning to monitor and regulate collective thinking processes. *IJCSCCL*, 13(1), 61–92. doi.org/10.1007/s11412-018-9270-5.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LaPage, P. (2005). Introduction. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358- 389). Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- CASEL. (2013). What is social and emotional learning? Retrieved January 31, 2014, from. <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/>.
- Cela, K. L., Sicilia, M. Á., & Sánchez, S. (2015). Social network analysis in e-learning environments: A preliminary systematic review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 219-246.
- Chen, S. (2022). Designing a unique teaching model in distance learning of curriculum planning. In L. Biberman-Shalev, O. Broza & D. Patkin (Eds.), *Teacher education in a reality of a world crisis - The narrative of a faculty of education in a teacher education college* (pp. 41–60). World Scientific-Singapore.
- Chung, E. (2021). Eleven factors contributing to the effectiveness of dialogic reflection: Understanding professional development from the teacher's perspective. *Pedagogies: An International Journal*, 1-21.
- Dado, M., & Bodemer, D. (2017). A review of methodological applications of social network analysis in computer-supported collaborative learning. *Educational Research Review*, 22, 159-180.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 1–43). Sage Publications, Inc.
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentic in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research* (pp. 195-220). Publications.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Kaberman, Z., & Dori, Y. J. (2009). Metacognition in chemical education: Question posing in the case-based computerized learning environment. *Instructional Science*, 37, 403–436. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9054-9>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263. <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and information technologies*, 18,1-24.
- Kwon, K., Liu, Y. H., & Johnson, L. P. (2014). Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: Comparison between good vs. poor collaborators. *Computers & Education*, 78, 185-200.

- Johns, C. (2002). Guided reflection: Advancing practice. Blackwell Science. Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute.
- Jones, S., Farrington, C.A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). *Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.
- Leighton, J. (2011). A Cognitive Model for the Assessment of Higher Order Thinking. In G. Schraw & D. R. Robinson (Eds.), *Assessment of Higher Order Thinking Skills* (pp. 151-181), Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in science teachers' professional growth: Inquiry skills. *Science Education*, 96(6), 1106–1133. <https://doi.org/10.1002/sce.21029>
- Näykki, P., Isohätälä, J., Järvelä, S., Pöysä-Tarhonen, J., & Häkkinen, P. (2017). Facilitating socio-cognitive and socio-emotional monitoring in collaborative learning with a regulation macro script—an exploratory study. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 12(3), 251-279.
- Ozturk, N. (2017). An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1273761>
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table: How collaborative conversations create smart organization*. John Wiley & sons.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Rimor, R., Rosen, Y., & Naser, K. (2010). Complexity of social interaction in collaborative learning: The case of online database environment. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 6, 356–365.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R. & Brin, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: *A review of literature*. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–245.
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 197–218). Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vuopala, E., Hyvönen, P., & Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38.

- Wang, L. C., & Beasley, W. A. (2014). International collaboration in higher education between the United States and China: Differences in cultural perspectives. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 7(1), 47-57.
- Wilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49, 121-. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher-order thinking (HOT) in science education: Students' learning, teachers' knowledge, and instructional practices. In R. Wegerif, Li, Li & J. C. Kaufman (Eds.), *Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 229–242). Routledge.
- Zohar, A., & Ben-David, A. (2008). Explicit Teaching of Meta-Strategic Knowledge in Authentic Classroom Settings. *Metacognition Learning*, 3(1), 59–82.
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of meta strategic knowledge on *low- and high-achieving students*. *Learning and Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>